



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Vad tror ni kommer att hända i nästa kapitel?”

**En kvalitativ studie i hur inkluderande processer
framträder i klassrummet.**

Jannike Nejman Tsarfati

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Joanna Giota
Rapport nr:	VT13-IPS-28 SPP600

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2013
Handledare: Monica Johansson
Examinator: Joanna Giota
Rapport nr: VT13-IPS-28 SPP600
Nyckelord:

Syfte: Det som jag i denna studie definierar som inkludering är att undersöka om en specifik verksamhet är anpassad till alla elever, och om det därigenom återfinns mönster som då framträder. Studiens syfte är att fokusera på alla elever i klassrums struktur för att därigenom kunna se vad som framträder i den dagliga gemensamma undervisningen. Det som dessutom studerades var interaktion i skolmiljön d.v.s. kommunikationen och samspelet elever-elever, elever-lärare och lärare-elever. Syftet med studien är att beskriva och undersöka hur dessa processer framträder i klassrumsrummet genom att studera det som synliggörs i den dagliga verksamheten och tydliggöra vilka processer det handlar det om.

Teori: Studien inleds med en introduktion av inkludering i internationella och nationella styrdokument och därefter en presentation av det specialpedagogiska perspektivet. De teoretiska utgångspunkterna som lyfts fram är sociokulturellt perspektiv, relationellt- och dilemma perspektivet. Under rubriken tidigare forskning tas några exempel upp som kan kopplas samman med inkluderingsprocesser till studiens redogörelse.

Metod: Den här studien utgår från en kvalitativ undersökning baserad på deltagande observationer. Forskningsansatsen i studien utgick från etnografi som ansats, för att därigenom studera de inkluderande processerna i en vald verksamhet på klassrumsnivå. Utifrån analysens resultat utfördes intervjuer av elever och pedagoger med utgångspunkt från definierade intervjufrågor. En dokumentanalys genomfördes av skolans styrdokument. I studien används dokumenten som analyserades främst som bakgrundsinformation.

Resultat: Övergripande visar resultatet att både interaktion och struktur bidrar till inkluderande processer. Studien visar att läraren har arbetat upp ett förtroende hos sina elever där delaktighet har varit ett essentiellt begrepp. Eleverna involveras i skolarbetet och studerar i samarbete med sina klasskamrater och är därmed en del av de inkluderande läroprocesserna. Läraren ger eleverna utrymme för att diskutera och därmed känner eleverna sig inkluderade i lektionsinnehållet. Det som framkommit i min studie är att det som försvårar de inkluderande processerna är de fasta schemalagda lektionerna som måste börja en viss tid och avslutas efter 45 minuter.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till alla elever och Er lärare för att ni lät mig få tillgång till er vardag under mina besök hos Er. Ni fick mig att känna mig varmt välkommen.

Ett stort tack till mina fyra barn, min syster och mina föräldrar som under dessa månader haft stort tålamod och förståelse med en upptagen mamma. Ett extra stort tack till dig Mr. J, utan din stöttning hade jag inte blivit klar.

Avichai, du är alltid att lita på, tack för att du alltid finns.

Slutligen vill jag tacka min handledare Monica Johansson för ditt stöd i alla stressade situationer. Dina ord har varit värmande.

Innehållsförteckning

Abstract	
Förord.....	
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
2. Syfte	2
3. Teoretisk bakgrund.....	2
3.1 Vad är inkludering?	3
3.1.1 En inkluderande skola – en mänsklig rättighet	4
3.2 Internationella och nationella styrdokument	5
4. Litteraturgenomgång	6
4.1 Specialpedagogiska perspektiv.....	6
4.2 Sammanfattande reflektion.....	7
5. Studiens teoriansknytning.....	8
5.1 Lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv	8
5.2 Relationellt perspektiv	8
5.3 Dilemmaperspektivet.....	9
6. Tidigare forskning.....	9
7. Metodval.....	12
7.1 Forskningsansats.....	12
7.2 Metod.....	13
7.3 Dokumentanalys	14
7.5 Undersökningsgruppen.....	15
7.6 Genomförande av observationer samt intervjuer.....	15
7.7 Tillförlitlighet	16
7.8 Etiska aspekter.....	16
8. Resultat/analys.....	17
8.1 Beskrivning av den undersökta skolan och klassen.....	17
8.2 Dokumentanalys av skolans styrdokument	18
8.2.1 Analys av skolans styrdokument	18
8.3 Inkludering i undervisningen och interaktionen lärare-elev, elev-lärare och elev-elev.18	
8.3.1 Analys av inkludering i undervisningen och interaktionen lärare-elev, elev-lärare och elev-elev	20
8.4 Strukturer i undervisningen som möjliggör inkludering	21
8.4.1 Klassrumsregler och hur man är en bra vän	22
8.4.2 Yttre ringen- föräldrar samverkan	22
8.4.3 Idrottslektionen med Berömtunneln	22
8.4.4 Analys av strukturer i undervisningen som möjliggör inkludering	23

9. Diskussion	24
9.1 Metoddiskussion.....	24
9.2 Resultatdiskussion	25
9.2.1 Interaktion i undervisningen	25
9.2.2 Struktur i undervisningen.....	26
9.2.4 Avslutande kommentarer	27
10. Fortsatt forskning.....	28
11. Referenslista.....	29
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

Det som under alla år har varit av vikt för mig som pedagog har varit att uppmärksamma varje elev, notera deras utveckling och se att de finner en plats i skolans klassrumskultur. Under de tre år som min utbildning till specialpedagog pågått har jag utvecklat och fördjupat mina pedagogiska kunskaper. Under kurstiden (SPP300-specialpedagogik som social praktik), gjordes en kartläggning/kulturanalys av en elev med socio-emotionella svårigheter. Vid den kartläggningen framkom det att problemet inte låg på individnivå, utan på klassrumsnivå. Verksamheten var inte anpassad för alla elever, och de förändringar som behövdes utföras var på grupp- eller klassrumsnivå. Det var ett helt nytt sätt för mig att upptäcka att problem som kan uppstå inte nödvändigtvis måste ligga på individnivå utan problemet kunde återfinnas på verksamhetsnivå. Ahlberg (2009), beskriver begreppet inkludering som en mänsklig rättighet, och studier kan påvisa möjligheter att på olika vägar förverkliga inkludering. Alla elever ska få en möjlighet av att känna sig som likvärdig i gruppen, oavsett deras individuella förutsättningar. Därför valde jag att försöka se om dessa processer är synliga ute i den verklighet som verksamheterna befinner sig idag.

Det som jag i denna studie definierar som inkludering är att undersöka om en specifik verksamhet är anpassad till alla elever, och om det därigenom återfinns mönster som då framträder. Studiens syfte är att fokusera på alla elever i en klassrums struktur för att därigenom kunna se vad som framträder i den dagliga gemensamma undervisningen. Nilholm (2006), förklarar att begreppet inkludering betyder att skolan ska vara organiserad utifrån att elever är olika. Elever som definieras som avvikande ska passa in i en verksamhet som organiseras efter att barn är lika, vilket skapar svårigheter då det är ett faktum att elever är olika. Man bör eftersträva att se elevers olikheter som en tillgång och inte som ett problem. Att se elevers olikheter som en tillgång i skolan kan även inkludera elevers olika etniska eller språkliga bakgrunder (Nilholm, 2006). Det som dessutom studerades var interaktion i skolmiljön d.v.s. kommunikationen och samspelet elever-elever, elever-lärare och lärare-elever.

Nilholm uttrycker sig enl. följande i, *Forskning för skolan* (Skolverket, 2013): ”I en tid när allting blir mer och mer individualiserat så blir det svårt att föra fram en idé om en helhet som ska vara på ett visst sätt. Jag tror att vi delvis saknar ord för det gemensamma i skolan eftersom allt fokus är på individnivå.” Nilholm (Skolverket, 2013), uttrycker i sitt citat tanken bakom studiens avsikt d.v.s. hur de inkluderande processerna visar sig i klassrummet och hur de kan beskrivas. En viktig del i processen är att kunna se vad som kan förändras i ett klassrum för att det ska framstå som inkluderande.

Enligt min erfarenhet arbetar man idag på de flesta skolor utifrån IUP, individuella-utvecklingsplaner, åtgärdsprogram etc., som är riktad till individen, men man skriver inga åtgärdsprogram för en klass. Nilholm (Skolverket, 2013), nämner även att det inte finns någon utarbetad utvecklingsplan för en klass, och det är just klassen som är en helhet och som dessutom är en enhet/helhet än individen. Detta gör att man idag fortfarande ser skolsvårigheter på individnivå och att brister i skolmiljön bör kompenseras på elevnivå. Utifrån denna utgångspunkt vill jag i denna studie försöka undersöka om alla elever är inkluderade i sin skolmiljö. Det har stor betydelse hur lärare och rektorer organiserar undervisningen och att den utgår från att elever är olika och att man välkomnar mångfalden och ser den som en styrka. Lärarnas undervisningsmetoder syftar idag till stor del i att bemöta elevers olikheter.

Man kan dessutom se att begreppet inkludering helt saknas i Skollagen, Skolförordningen och Läroplanen, vilket kan bero på att begreppet inkludering är komplext och som därför kan ges många olika innebörder (Persson & Persson, 2012).

2. Syfte

Studiens övergripande syfte är att beskriva och undersöka hur inkluderande processer framträder i klassrummet. Det som i denna studie definieras som inkludering är att undersöka om en specifik verksamhet är anpassad till alla elever och om det därigenom återfinns mönster som då framträder. Syftet är att fokusera på alla elever i en klassrums struktur för att därigenom kunna se vad som framträder i den dagliga gemensamma undervisningen. Det som dessutom kommer att studeras är interaktion i skolmiljön d.v.s. kommunikationen och samspelet elever-elever, elever-lärare och lärare-elever.

Studiens mer specificerade frågeställningar är:

- Vad är det för inkluderande processer som synliggörs i den dagliga verksamhetens struktur och interaktion?
- Vad är det som försvårar respektive möjliggör dessa processer?

3. Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt presenteras först hur begreppet inkludering används för att skapa en förståelse för hur inkluderingsbegreppet kan definieras. Kapitlet avslutas med en genomgång av hur inkluderingsbegreppet beskrivs i de internationella och nationella styrdokumenterna och vilka uttryck begreppet kan ta i dessa.

Begreppet inkludering har de senaste åren kommit att användas i ökad omfattning, och speciellt i samband med undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Begreppet innebär att dessa barn ska vara delaktiga i skolans vardagsmiljöer. Inkluderingsbegreppet introducerades för att man ville försöka att förnya skolans bemötande gällande elever i behov av särskilt stöd. Inkluderingsbegreppet kom att ersätta integreringsbegreppet som hade blivit ett mer oklart begrepp (Nilholm, 2006).

Författaren menar att begreppet integrering betyder att skolan ska vara organiserad utifrån att barn är olika. Elever som definieras som avvikande ska passa in i en verksamhet som organiseras efter att barn är lika. När man däremot talar om inkludering i skolsammanhang innebär begreppet inkludering att skolan, som är helheten, bör vara organiserad utifrån att barn är olika. Man nämner ofta inkludering i samband med integrering och även kombinerat med begreppet delaktighet. De olikheter som barn har ska ses som en tillgång och som något som berikar skolan. Sär lösningar ska enligt författaren undvikas och barns rätt till delaktighet betonas. Detta innebär att man behöver specialpedagogisk/pedagogisk kompetens så att man kan anpassa undervisningen till elevers olika förutsättningar på ett sådant sätt att alla elever ska ha möjlighet att känna sig delaktig i skolans arbete (Nilholm, 2006).

Persson och Persson (2012), beskriver begreppet inkludering på ett liknande vis där det handlar om att människor är olika och att det inte är skolans uppgift att ändra på dessa olikheter. Det

handlar snarare om att ge alla elever stimulans och uppmuntran, där målet är ett meningsfullt deltagande i det gemensamma och gemensamhetsskapande skolarbete. Att kunna se elevers olikheter och därefter försöka anpassa utbildningen till deras mångsidiga behov är karakteristiskt för inkludering som grund.

Det är oftast i klassrumssituationer som man diskuterar begreppet inkludering då man i klassrummet arbetar utifrån ett mer eller mindre inkluderande arbetssätt. Det är inte alltid självklart att en lärarledd helklass eller i grupparbeten verkar för inkluderande arbetsformer i sitt genomförande. Arbete som utförs i klassrummet kan relatera till andra saker än undervisning och lärande. Förhandlingar mellan elever gällande exempelvis relationsfrågor kan också ses utifrån begreppen inkludering/exkludering. I ett inkluderande klassrum bör man se elevers olikheter som en tillgång där alla elever har inflytande och är engagerade i arbetet och i sina sociala relationer (Nilholm, 2006).

Det finns inte några vetenskapliga bevis på att vissa faktorer gör att inkludering uppstår, men om man ska försöka att dra slutsatser på vilka faktorer som är viktiga för att inkluderande processer kan uppstå, så är vanliga omständigheter: ledarskap med klar framtidssyn, elever och föräldrars engagemang, lärares inställningar, samarbete i undervisningen, och det finns givetvis många fler exempel som kan göra denna lista längre (Nilholm, 2006).

3.1 Vad är inkludering?

Unesco arbetar sedan många år med barns rätt till utbildning och stöd för att kunna tillgodogöra sig sin utbildning. Unesco arbetar medvetet med att infoga denna syn i olika länders utbildningssystem. Ett steg för att föra denna utveckling vidare är att Unesco har tagit fram skriften *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* (2010).

Svenska Unescorådet nr 1, 2008, har tillsammans med Specialpedagogiska institutet låtit översätta skriften *Riktlinjer för inkludering; Att garantera tillgång till utbildning för alla*. Här nedan följer en sammanfattning av de delar som kunnat integreras med denna studies syfte.

Inkluderingsfrågan innefattar inte enbart elever med funktionshinder eller de som får specialundervisning utan är en fråga för hela skolan. Inkludering innebär att man främjar mångfald och likvärdighet, men på olika vägar för att nå målen. Det handlar också om att alla lärare har ett gemensamt ansvar i sitt arbete med att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Grundtanken är att man ska söka orsaken till elevers svårigheter i skolan genom att se hur de fungerar i klassrummet med hjälp av undervisningens innehåll samt lärandemiljö. Det är av vikt att inte söka orsaken hos eleven själv. Givetvis kan det vara nödvändigt att ibland utarbeta speciella åtgärdsprogram för de elever som behöver extra stöd (Svenska Unescorådet nr 1, 2008).

3.1.1 En inkluderande skola – en mänsklig rättighet

Unesco anser att inkludering är ”ett dynamiskt tillvägagångssätt för att uttryckligen ta hänsyn till elevers mångfald och att inte betrakta individuella olikheter som problem, utan som möjligheter att berika lärandet”(Svenska Unescorådet nr 1, 2008, s 17).

Inkludering kan beskrivas som en process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärandet, kultur och samhälle samt att minska exkludering i undervisningen. När man ska ge inkluderingstanken en begreppsmässig innebörd är det fyra inslag som är extra framträdande. Dessa är:

Inkludering är en process: Vilket innebär att man måste hela tiden söka efter bättre sätt att ta tillvara på mångfalden. Det innebär att man måste lära sig leva med olikheter samt att lära sig av olikhet.

Inkludering har att göra med att kartlägga och avlägsna hinder: Vilket innebär att samla in, sammanställa och värdera information från olika källor i syfte att förbättra målsättning och praxis.

Inkludering handlar om alla elevers deltagande, delaktighet och resultat: Med dessa ord menar man att deltagande har att göra med var barnet går i skolan och om det gör det, delaktighet står för kvaliteten på deras upplevelser när de är i skolan och hur de uppfattar sig själva, medan resultatet handlar om hur de lär sig i sin lärandesituation, inte bara till proven.

Inkludering innefattar särskild tonvikt på de elevgrupper som riskerar att marginaliseras, exkluderas eller underprestera: Här handlar det om att man har ansvaret för att följa upp de elever som löper störst risk och ägnar särskild uppmärksamhet till dem och att åtgärder upprättas vid behov för att säkerställa närvaro, deltagande och prestation i utbildningssystemet. Därutöver framhåller man att inkludering handlar om att förbättra pedagogiskt arbete och sociala rammar för att klara av nya trender när det gäller skolans mönster och styrning. Det handlar om att förbättra insatser, processer och skolans miljö för att underlätta lärandet för eleven i skolmiljön så att den stöder elevens erfarenhet i sitt lärande (Svenska Unescorådet nr 1, 2008).

Ett inkluderande synsätt är när man vill höja kvalitén på undervisningen i klassrummet. För att möjliggöra det måste man göra förändringar på flera nivåer. Att alla är olika och har olika bakgrund är naturligt och bör betraktas som något värdefullt och något som man ska ta tillvara på ute i skolorna. Däremot bör skolorna erbjuda möjligheter till flera olika arbetsmetoder och individualiserat lärande, vilket innebär att ingen ska hamna utanför kamratskap och delaktighet i skolan (Svenska Unescorådet nr 1, 2008).

I en ”skola för alla” bör man se till den enskilde elevens färdigheter och de behov som eleven har och att sätta elevens intresse i centrum. Utifrån kunskap som man införskaffat genom studier av barns utveckling, vet vi idag att den bäst sker i en miljö där de kan känna en stark självkänsla och får ta del av positiv självuppfattning (Svenska Unescorådet nr 1, 2008).

Värdefulla resurser i inkluderingsprocessen är lärare, föräldrar, skolmyndigheter osv. Den absolut bästa lärandemiljön för inkludering beror mycket på samarbetet mellan lärare, föräldrar andra elever och samhället. Oavsett hur framgångsrik en elev i skolan undervisas så anses familjens delaktighet vara av stor vikt om man vill uppnå att det som barn lär sig i

skolan även tillämpas i hemmet och i andra vardagsmiljöer ute i det verkliga livet (Svenska Uneskorådet nr 1, 2008).

3.2 Internationella och nationella styrdokument

Det finns en hel del styrdokument som ger oss riktlinjer för hur undervisningen av elever i behov av särskilt stöd ska genomföras. Ett av dessa är Salamancadeklarationen som ägde rum 1994 och anordnades av UNESCO i Salamanca i Spanien. Denna världskonferens blev representerad av 92 länder. I denna deklaration klargörs principer för hur skolorna ska ge plats för alla elever utan att ta hänsyn till fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Begreppet inclusion har blivit översatt med integration. ”Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader” (Svenska Uneskorådet, 2/2006, s 18). Med en integrerad skolgång anses att man på ett effektivt sätt bygger upp en solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater (Svenska Uneskorådet, 2/2006)

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, (Skolverket, 2011), beskriver att skolans uppdrag är att ansvara för att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skolan ska också enligt Lgr 11, sträva efter att skapa en bra miljö för utveckling och lärande. Ett av skolans uppdrag är att sträva efter en levande social gemenskap som ger eleverna trygghet och motivation i sin lust att lära. Varje elev har rätt att få utvecklas och känna glädje över att få erfara den tillfredsställelse som varje individ upplever då hon gör framsteg och därmed övervinner svårigheter. Under rubriken ”Övergripande mål och riktlinjer” står det att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter i att nå målen. Undervisningen ska anpassas till varje elevs individuella behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Läraren ska stimulera och handleda genom särskilt stöd till de elever som har svårigheter att uppnå utbildningsmålen samt organisera undervisningen så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar.

Intressant är att begreppet inkludering saknas i Skollagen. Enligt Nilholm (2006), fick inkluderingsbegreppet sitt internationella genomslag i samband med Salamancadeklarationen 1994 och har därmed ersatt det integrationsbegrepp som lanserades redan på 1960-talet. Även Persson och Persson påtalar just avsaknaden av begreppet inkludering i statliga utredningar, propositioner, lagtexter, läroplaner och förordningar. Man omnämner inkludering i utredningen om en ny lärarutbildning där den benämns som en ”ideologisk vision som när den möter verkligheten leder till att elever i behov av särskilt stöd riskerar att bli utan detta stöd” (s 107). Med utgångspunkt från detta citat, så uppstår svårigheter vid skapandet av ett utvecklingsprojekt med inkludering som princip, samtidigt som skolinspektionen anser att inkludering är en kvalitetsindikator (Persson & Persson, 2012).

4. Litteraturgenomgång

Följande kapitel innehåller en redogörelse för olika perspektiv som förekommer inom specialpedagogiken.

4.1 Specialpedagogiska perspektiv

Att det specialpedagogiska kunskapsområdet vuxit fram ur flera olika bakgrunder skildras av Eva Björck-Åkesson och Claes Nilholm (2007), som beskriver specialpedagogik som ett kunskapsområde där olika teorier och perspektiv strålar samman. I den mängd av teorier och perspektiv som finns brukar man tala om två huvudlinjer. Den ena har stark förankring i psykologin där man utgår från att ge barn med olika bakgrunder en bra start i livet. Den andra grundar sig på utbildningssociologi som kritiserar av specialpedagogik som verksamhet. Det perspektiv som ofta lyfts fram i Sverige är det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet som kan sägas ha sin grund i de båda huvudlinjerna.

Att utkristallisera det centrala i specialpedagogiken är ett dilemma eftersom det inte finns en kärna, utan flera, som därtill ofta skiftar ofta över tid. Det som är mest angeläget är att se hur olika beskrivningarna av specialpedagogikens kärna faktiskt relaterar till varandra. Idag finns det en allmän uppfattning om att utveckling och lärande sker genom samspel mellan många olika faktorer på olika nivåer, från individnivå till samhällsnivå (Björck-Åkesson, 2007). För att komma åt ett angreppssätt behöver man göra tankemodeller som gör att man ser de olika relationer som existerar mellan de olika nivåerna. Fischbein och Björck-Åkesson (2007), poängterar betydelsen av tvär- och mångvetenskapligt angreppssätt för att man ska kunna komma åt det komplexa i det studerade området. När man arbetar med forskning på ett tvärvetenskapligt sätt tar man in kunskap från olika områden vilket kan ge betydande kunskapsvinster (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007).

Ahlberg (2007), framhåller att forskningen kan ordnas under det specialpedagogiska paraplyet. Med detta menar hon att begrepp som inkludering, exkludering samt ämnesområden kan studeras tillsammans (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Det är därför betydelsefullt att man granskar specialpedagogiken som kunskapsområde där man studerar relationen till andra kunskapsområden och resonerar om vilken forskning som bör utvecklas. Ahlberg (2007), lyfter fram det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, vilket har sina rötter i det sociokulturella perspektivet. Fokus i det sociokulturella perspektivet ligger på människan samt de sammanhang hon ingår i och fokuserar på pedagogiska frågeställningar och på hur eleverna upplever sin skolsituation.

Eftersom den traditionella synen på specialpedagogiska insatser och på specialpedagogik i stort har varit att se på de problem som uppstår hos individer eller grupper av individer i behov av särskilt stöd samt att utveckla metoder för att underlätta och hjälpa dessa elever, har denna bakgrund bidragit till att man haft föreställningar om att det handlar om att studera individer och grupper med enbart avvikelser. Under det senaste årtiondet har man i större utsträckning börjat behandla problemställningar med association till inkludering och olika aspekter av normalitet och avvikelser samt delaktighet och gemenskap (Ahlberg, 2007).

Specialpedagogiken kan ses som verksamhetsområde men även som kunskapsområde. Elever, lärare, speciallärare och specialpedagoger träffas i det dagliga arbetet ute på skolorna där de tillsammans bedriver en specialpedagogisk verksamhet. Men specialpedagogiken som

kunskapsområde avgränsas och avgörs av den forskningen och kunskapsbildande som definieras in i området. Specialpedagogiken har därför en nära koppling till utbildningspolitiska intentioner och beslut. Exempel på detta kan vara ”en skola för alla”. Det finns ett uppdrag som ska verkställas och som är framskrivet i officiella dokument såsom skollag, författningar och läroplaner. ”Den officiella specialpedagogiska policyn för den svenska skolan har sin grund i internationella konventioner och överenskommelser som FN:s konvention om barns rättigheter och Salamancadeklarationen (1996), som kan ses som specialpedagogikens ideologiska ansikte” (Ahlberg, 2009, s 18).

Det är av betydelse att de samhälleliga beslutsfattarna inte bara ser till styrdokument, läroplaner, demokrati, rättvisa och inkludering, utan att detta också förstås samt tas in på organisations-, grupp och individnivå ute på de olika skolorna (Fischbein 2007). Men vad innebär inkludering egentligen? När är en person inkluderad i samhället? Är det verkligen självklart att en inkluderande undervisning i alla situationer tar till vara på elevens intresse? (Ahlberg, 2007).

Även Fischbein (2007), nämner att om det ska finnas en möjlighet till att förena teori och praktik med etiska överväganden i olika pedagogiska situationer, så måste man kunna se problemen utifrån specialpedagogikens olika perspektiv. Författaren påpekar dessutom att man måste studera vad som händer ute i den pedagogiska verksamheten och hur man ska kunna förändra riktningen mot en större acceptans för olikheter samt mindre utslagning och marginalisering (Fischbein 2007).

Ytterligare en synvinkel är dilemmaperspektivet på specialpedagogik. I detta perspektiv ses specialpedagogiken som sociokulturellt och historiskt svar på huvudsakliga dilemman som möter moderna utbildningssystem för olika utbildningar. Dilemman som i detta är att alla elever ska få ut något gemensamt i sin utbildning samtidigt som utbildningen ska möta elevernas olikheter. Det handlar om huruvida barn ska kategoriseras eller om varje elev ska ses som en individ. En annan aspekt på detta dilemma är om vi ska se elevers olikheter som tillgångar eller om de ska omvärderas, vilket innebär att vissa olikheter kan då anses vara något man eftersträvar medan andra kan vara något som man nervärderar. Det finns även ett dilemma i om hur en elev ska kompenseras för vad som uppfattas som brister, eller om man ska se eleven som delaktig i undervisningen. Slutsatsen med ett dilemmaperspektiv är att det är rätt svårt att hantera dilemman och man finner nästan alltid bara tillfälliga balanser i det (Nilholm, 2006).

4.2 Sammanfattande reflektion

Vid studie av de specialpedagogiska teorierna valdes litteratur med anknytning till studiens syfte, närmare bestämt inkluderingsprocesser. I dessa framkom bland annat att de perspektiv som oftast lyfts fram i Sverige är de kategoriska perspektiven och det relationella perspektivet. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet har sina rötter i ett sociokulturellt perspektiv och utifrån denna kunskap valdes studiens teoriansknytning till dessa perspektiv. Anledningen till att tre olika perspektiv valdes att studeras var att för att kunna förena teori och praktik med etiska övervägande. I olika pedagogiska situationer är det bra att kunna se problemen utifrån olika perspektiv på specialpedagogiken (Fischbein, 2007).

5. Studiens teoranknytning

I denna studie kommer relevanta delar av det sociokulturella perspektivet, det relationella perspektivet och ett dilemmaperspektiv tas i anspråk i analysen.

5.1 Lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv

Vi lär oss och vi utvecklas utifrån hur vi tänker och agerar i största allmänhet. Den beskrivningsnivån man använder sig av för att analysera utveckling, lärande och reproduktion av kunskaper kallar Säljö (2010), för sociokulturell. När man beskriver ett sociokulturellt perspektiv har benämningarna, redskap eller verktyg stor betydelse. Dessa benämningar kan förklaras som resurser, såväl språkliga som fysiska, som vi har förfogande till och som vi använder oss av för att förstå vår omvärld och hur vi ska agera i den (Säljö, 2010).

Med ett sociokulturellt perspektiv som utgångspunkt är svårigheten med hur vi tar in lärdom följaktligen en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning. Kunskaper och färdigheter kommer från de insikter och tillvägagångssätt som byggts upp historiskt i en gemenskap och som vi blir delaktiga i genom samspel med andra människor. Dessa redskap innehåller tidigare generationers erfarenheter och när vi använder dessa medel utnyttjar vi dessa erfarenheter. Vid användandet av dessa processer är det kommunikation/interaktion mellan olika människor som är avgörande. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas samt att vi även för dem vidare genom kommunikation (Säljö, 2010).

Det finns många olika åsikter på hur inläringen skall uppfattas och vilka former som är produktiva för undervisning. Vi kan finna bestämda idéer om lärandet i människors vardagstänkande. Alla dessa idéer bär vi vidare och de får mycket stor betydelse för hur undervisning organiseras och vilka förväntningar vi har på skolan och dess undervisning. Vi vuxna har till vårt förfogande den sociala karta som behövs för barnet när det navigerar sig fram, genom kommunikation observerar barnet för att därefter gå till handling och till sist berättar barnet om det som omgivningen har inspirerat dem till (Säljö, 2010).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv får inkludering en stor och viktig dimension då det är angeläget med ett samspel i ett sammanhang som bär på en gemensam kommunikation. Utifall eleven inte får finnas i detta sammanhang och därmed vistas ensam eller i en mindre grupp förlorar eleven mycket på möjligheten av att lära (Säljö, 2010).

5.2 Relationellt perspektiv

Utifrån ett relationellt perspektiv blir interaktionen av stor vikt. När man ser det i ett verksamhetsperspektiv är det viktig vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan de olika deltagarna. Ett relationellt perspektiv innebär också att elevers förutsättningar också ses relationellt, vilket innebär att förändringar i omgivningen kan påverka möjligheterna att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål. Med utgångspunkt från ett relationellt perspektiv blir tidsaspekten angelägen. Utifrån de möjliga lösningar som kan inkluderas, så innebär det att hela utbildningsmiljön behöver illustreras och att de specialpedagogiska behoven problematiseras och därtill att de långsiktiga arbetsstrategierna

planeras. Det specialpedagogiska arbetet i ett relationellt perspektiv innebär utmaningar som ställer krav på kunskaper och komplexiteten i utbildningsmiljön (Emanuelsson m.fl., 2001).

5.3 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2003), beskriver att ett dilemma i det centrala utbildningssystemet är att alla elever i någon mån ska ges likvärdiga kunskaper och färdigheter, detta samtidigt som utbildningen ska anpassas till att elever är olika. Författaren anser även att det sociokulturella perspektivet har mycket gemensamt med ett dilemmaperspektiv.

Ett dilemma kan beskrivas som motsättningar som egentligen inte går att lösa, men som hela tiden kräver ett ställningstagande. Dessa förhållanden är dilemman som är centrala för vårt sociala liv och vårt tänkande. En vanlig använd definition av dilemma är den som anges av Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton och Radley, (1988) (citerad i Nilholm, 2007), där de beskriver att det finns många olika synsätt på inlärningsprocessen, vilket påvisar en sida av dilemmat, till exempel att se inläringen som en överföring av kunskap och att se denna process som en aktiv handling där eleven skapar en förståelse av världen.

Ett av de dilemman som Nilholm (2007), tar upp är hur man ska kompensera individen utifrån sina tillkortakommanden eller hur man förändrar miljön för att anpassa den till elevers olikheter. Detta beskrivna dilemma kan vi se i den svenska skolpolitikens utbildningsretorik som i vissa sammanhang utgår från inkludering och deltagande som övergripande värden medan lagar och förordningar tillåter andra lösningar i särskola, specialskola eller små undervisningsgrupper. Om bristerna läggs på den enskilde individen, så vore det logiskt att åtgärder sattes in för att kompensera denne.

Inkluderingsbegreppet i ett dilemmaperspektiv kan skildras med att skolan ska utformas utifrån de naturliga variationer som finns bland elever, snarare än att avvikande elever ska integreras i sammansättningar som inte är anpassade för dem.

6. Tidigare forskning

Nedan presenteras studier från tidigare forskning som relaterar till denna studies problemområde, inkludering som i denna studie definieras genom att undersöka ett klassrums struktur och även interaktionen i skolmiljön d.v.s. kommunikationen mellan elever-elever, lärare-elever och elever lärare.

Tidigare forskning har beröringspunkter med innevarande studie. På Skolverkets hemsida, Forskning för skolan (Skolverket, 2013), går det att få en tydlighet i begreppet. Vissa ifrågasätter vad begreppet inkludering innebär och varför man ska ha en inkluderande skola? På frågan om "Varför inkludering?" svarar Göransson (Skolverket, 2013), att skolan ska kännetecknas som en demokratisk gemenskap där alla elever ska känna sig delaktiga. Man nämner också att olikheter ska ses som en tillgång. I Sverige har man skrivit på internationella styrdokument där man förbinder sig att verka för en utveckling av en inkluderande skola. Begreppen inkludering och integrering har olika innebörd, varför det är viktigt att skilja dessa åt. Inkludering är att helheten ska anpassa sig till delarna medan integrering är att delarna ska anpassas till helheten.

Nilholm (2006), nämner i sin rapport goda exempel av inkluderande utbildning från en europeisk inventering (European Agency for Development in Special Needs Education). I rapporten lyfter man fram det som ses som gynnande för en inkluderande utbildning. För att en lärare ska öka graden av inkludering i verksamheten bör hon bl.a. ha förmågan att anpassa undervisningen till olikheter och att stärka elevernas sociala relationer. Skolan bör ha ett anpassningsbart stöd till samtliga lärare och sträva efter ett samarbete med andra skolor. Vad gäller externa förbättringsområden tog man upp vikten av ett tydligt internationellt ställningstagande, och ett stöd från regeringen i genomförandet av en inkluderande undervisning.

Westling Allodi (2007), har i sin studie, *Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument*, tagit fram en modell som kan användas när man analyserar, utvärderar och utvecklar målsättningar och värderingar i skolans organisation. Modellen har tidigare testats empiriskt och Westling undersöker nu med fallstudier om den går att användas för att göra förändringar i skolan. Det som författaren vill undersöka genom att följa två skolor är om teorin är användbar för bl.a. lärare som ett analysverktyg. Modellen är byggd på följande aspekter: kreativitet, stimulans, lärande, kompetens, trygghet, kontroll, samarbete, delaktighet, ansvar och inflytande. Tanken är att modellen ska utgå från att dessa infallsvinklar skildrar goda lärandemiljöer, m.a.o. det sociala klimatet i skolan. I den här studien har nyckelorden från Westling Allodis modell används som stöd och underlag vid observationstillfällena. Nyckelorden går även att finna i resultatdiskussionen.

I "Restructuring the inclusion classroom to facilitate differentiated instruction" ur *Middle School Journal* (2009), beskrivs en klassrumssituation som uppstod på en skola i USA. En av eleverna startade sin skolgång med låga betyg och kom till skolan med en negativ attityd. Han ville alltid gå hem från skolan. Denna artikel beskriver hur en matematiklärare i åk 5 använde olika undervisningsmetoder för att bättre bemöta alla elever i klassrummet. För att uppträda på ett bra sätt gentemot alla elever användes olika inlärningsförståelse med flera alternativ för att underlätta för eleverna att finna sin egen inlärningsförståelse och samtidigt få eleven att förklara vad för kunskap de hade tagit del av i undervisningen. Lärarna i den amerikanska klassen visste inte hur de skulle arbeta med eleverna för att nå fram till deras olika behov. Lärarna insåg att problemet inte låg hos eleverna utan de antog att det kunde vara de undervisningsstrategier som de använde gentemot eleverna. De bestämde sig därför för att utvärdera de använda metoderna och kom fram till att det bästa tillvägagångssättet var en omstrukturering, genom att dela upp klassen i fyra grupper. I varje grupp tilldelades eleverna olika roller för att de bättre skulle underlätta sitt samarbete i gruppen. Viktigast av allt var att lärarna trodde att detta arbetssätt skulle ge eleverna möjlighet att skapa ett samarbete där de kunde lära sig av varandra.

Grupperna roterade efter ett schema med fyra olika stationer enligt följande:

- Presentation av nya uppgifter.
- Kunna förstå och åtgärda grundläggande färdigheter.
- Kunna förstå nya instruktioner.
- Datorbaserad överblick av nya instruktioner och kunna förstå kommande instruktioner.

Resultatet av omstruktureringen i den här klassen visade att mer än hälften av eleverna klarade kunskaps mål. Därutöver utförde mer än hälften 67 av eleverna förbättringar på sina testresultat, en termin senare. Vidare uppvisade nästan alla av eleverna i klassen och nästan alla av de

ursprungliga 16 eleverna förbättringar på sina tester under innevarande läsår. Dessutom uppgav de flesta av eleverna också att de upplevde att de hade lärt sig mer och den större delen uppfattade sig mer säkra att tala inför helklass. De flesta av eleverna ansåg sig mer bekväma i sin klass, och nästan alla kände att de fick mer individuell uppmärksamhet. Lärarna i den här klassen upplevde att de genom sin omstrukturering ökade elevernas lärande. De ansåg också att elevernas attityder till varandra förändrades med det nya synsättet.

Persson och Persson (2012), har studerat, Nossebro skolan i Essunga, och den utveckling som har ägt rum där sedan läsåret 2007. Vid denna tidpunkt tillhörde Essunga en av landets fem sämsta kommuner när det gällde andel elever med gymnasiebehörighet, genomsnittligt meritvärde och andel elever som lyckades nå målen i samtliga ämnen. 2010 tillhörde Essunga landets tre främsta kommuner gällande måluppfyllelse. Författarna beskriver fallet för att sammankopplingen av synen på kunskap och värden som just detta kan ta sig uttryck för med utgångspunkt i ett inkluderande perspektiv. Författarna studerade det pedagogiska utvecklingsarbetet i Essunga kommun genom att genomföra intervjuer med lärare, elever och föräldrar samt ansvariga nyckelpersoner såsom nämndordförande, skolchef, skolledare, specialpedagoger och speciallärare. Intervjuer av lärare, elever och föräldrar genomfördes också under utvecklingsarbetet. Därutöver utfördes 75 klassrumsobservationer och man analyserade dokument.

Det har inte varit den kraftigt ökade måluppfyllelsen som varit det intressantaste i förändringsarbetet i Essunga, utan det har varit den positiva inställningen till skolan. Målet har varit att med inkluderande arbetsformer ge alla elever möjligheter till att lyckas i de ordinarie klasserna. Ett pedagogiskt mål man satte upp var att övertyga skolans personal om att det var möjligt att undervisa alla elever i ordinarie klasser och att de i dessa klasser även skulle undervisas med särskilt stöd. För att stärka pedagogerna tog man del av pedagogisk forskning och även pedagogernas egna erfarenheter. Man ville att lärarna skulle vara nyckelpersoner i arbetet och det handlade om att använda deras kompetens på bästa möjliga vis. Texter arbetades igenom för att kunna utgöra ett vetenskapligt stöd i förändringsarbetet. Parallellt deltog några lärare i associerade kurser, vilket bidrog till att man höjde nivåerna i de pedagogiska diskussionerna. I och med att man baserade förändringsarbetet på vetenskapliga grunder ingav det en större trovärdighet och man fick på detta sätt upp ögonen för utbildningspolitikens svaga forskningsanknytningar (Persson & Persson, 2012).

Det var mycket genom att man läste forskningsbaserad litteratur som pedagoger och ledningen vågade ta steget att utveckla det inkluderande perspektivet i sina verksamheter. Utgångspunkten i det inkluderande perspektivet i skolorna i Essungas förändringsarbete var att alla elever är olika och att det är skolans uppgift att ta till vara på de möjligheter samt tillgångar som detta medför. Lärarna kände en tillfredsställelse i sitt arbete att kunna utveckla en undervisning som kunde utmana eleven efter elevens individuella förutsättningar. I samtalen kolleger emellan diskuterades inte bara undervisning utan även vilka krav som är rimliga att ställa vid bedömning av elever (Persson & Persson, 2012).

Författarna beskriver att de har fann flera positiva resultat av förändringsarbetet. De har sett att eleverna har fått ett bättre och större socialt kontaktnät och att man har en större acceptans för olikheter. Man har också sett att eleverna har fått ett större intresse för att lära sig och deras inställning till skolan har förändrats.

6.1 Sammanfattade reflektioner

Den tidigare forskningen visar att de förändringsarbeten som görs ute på skolorna för att försöka förbättra elevernas motivation till inläring oftast ger bra resultat. De olika forskarna har i sina studier beskrivit att förändringarna skett för att kunna bemöta och ta till vara på alla elevers olikheter och att olikheterna ska ses som en tillgång i skolan. Vidare går det att utläsa att förmågan för anpassande undervisning till olikheter stärker elevers sociala relationer. Målet för de presenterade studierna är att med inkluderande arbetsformer ge alla elever möjligheter till att lyckas i sina ordinarie klasser.

7. Metodval

Under metodkapitlet presenteras de metodologiska utgångspunkterna och på vilket sätt empirin har insamlats och bearbetats. Därefter följer en redogörelse om urval och dokumentanalys. Metodkapitlet avslutas med hur studiens tillförlitlighet och etiska aspekter har behandlats.

7.1 Forskningsansats

Studien utgår från en kvalitativ undersökning baserad på deltagande observationer. Detta är gjort utifrån Meads identitetsperspektiv, där etnometodologin fokuserar mer på hur människor beter sig än på hur de uppfattar världen. Metodiken inriktar sig på vad ”yttrandet” betyder och vilken inverkan yttrandet har på det sociala samspelet. Etnometodologerna försöker att tränga sig bakom kunskap som kan tas för givet och därmed på vilka regler som styr våra vardagliga rutinemässiga handlingar (Fangen, 2005). Stukat, (2005), menar att det kvalitativa synsättet lägger sin tonvikt på helheten mer än på summan av delarna. Genom att använda detta synsätt, vars huvuduppgift är att tolka och förstå de resultat som framkommer, valdes detta metodval då målet med studien var att ge en bild av hur det går att se hur inkluderingsprocesser framkommer i klassrums struktur för att därigenom kunna se vad som framträder i den dagliga gemensamma undervisningen. Det som dessutom kommer att studeras är interaktion i skolmiljön d.v.s. kommunikationen och samspelet elever-elever, elever-lärare och lärare-elever.

Forskningsansatsen i studien utgick från etnografi som ansats, för att därigenom studera de inkluderande processerna i en vald verksamhet på klassrumsnivå. Detta utfördes på grundval att etnografi grundar sig på införskaffat datamaterial via deltagande observationer. Den här studien baseras på information utifrån den naturliga miljön som eleverna befinner sig i. I detta aktuella fall, en klassrumskultur. Etnografi och deltagande observationer utfördes vid fyra olika heldagar med fokus på en grupp under en specifik period, där gruppens beteende iakttogs. Gruppens interna kommunikation studerades.

Denna studie utgick från triangulering. Genom att använda flera källor för beskrivning kan metoder komplettera varandra och dessutom vara ett bra tillvägagångssätt för att få studien belyst ur fler synvinklar. Utifrån metodtriangulering använder man sig av tre klassiska metoder, observationer, intervjuer och dokumentation (Stukat, 2005).

7.2 Metod

I studien utfördes observationer för att belysa dess frågeställningar. Med hjälp av deltagande observationer insamlades informationen. Fangen (2005), metoden innebär att man befinner sig på fältet där och involverar sig i samspelet med klassen, samtidigt som man iakttar hur gruppen interagerar. (Fangen, 2005). Deltagande observation är som namnet anger, en metod där man aktivt samspelar med gruppen och inte agerar som en passiv kunskapsinsamlare. Vid dessa observationer är det av vikt att huvudsakligen engagera sig i de elever man studerar och att delta i samspelet via dialog med eleverna. Med dessa dialoger uppnår man vanligen trovärdiga resultat. Det är också viktigt att inte inverka på situationen på ett sådant sätt att eleverna känner sig iakttagna eller stressade av observatörens närvaro (Fangen, 2005). Det innebär att det är av vikt att den utvalda gruppen upplever observationstillfällena såsom naturliga och inte obekväma.

Andra fördelar med metoden, är att man genom detta fältarbete erhåller kunskap genom förstahandserfarenheter. Beträktaren kommer eleverna och pedagogerna närmare in på livet och får därmed en mer personlig kunskap om deras sätt att interagera, vilket är av vikt vid tolkningen av de insamlade observationerna. Många av de intryck som betraktaren upplever vid observationstillfället kan emellanåt vara svåra att fånga i ord, men kan inte sällan prägla uppfattningen av situationen. Detta i sin tur kan ge en bredare utgångsvinkel för tolkningar som utfördes i denna studies analys (Fangen, 2005).

Ett av delmålen med denna studie var att iaktta elevgruppens kommunikation som återfanns i den dagliga klassrumskulturen och vilka inkluderingsprocesser som var involverade. Vid utförandet av denna etnografiska studie, så var ett av syftena att förstå meningen med mänskliga handlingar som utspelas i olika sammanhang i klassrummet (Ahlberg, 2009).

Vid fyra olika hela dagar utfördes observationer i en årskurs 1-klass, för att studera hur de inkluderande processerna framträdde. Vid dessa observationstillfällen befann sig observatören på fältet bland eleverna i deras naturliga klassrumssituation och deltog i deras interaktioner för att observera och studera deras samspel. Vid dessa deltagande observationer kunde observatören emellanåt fungera som en lärare. (Fangen, 2005).

Den deltagande observationen är troligen den metod som kunde förväntas ge bäst information i denna studie. Studiens första observation var att iaktta den översiktliga helhetsbilden för att därefter inrikta sig på detaljerna. Initialt planerades användandet av en observationsmall utifrån Mara Westling Allodis modell (2007). Denna modell är ursprungligen utarbetad som ett analysverktyg för att utvärdera hur skolans sociala klimat ser ut utifrån elevers upplevelser. Men i denna studie användes den som observationsunderlag, detta genom att använda nedanstående nyckelord:

<i>Innehåll</i>	<i>Definition</i>
Kreativitet	Uttryck av personlig karaktär med kreativa och konstnärliga aktiviteter
Stimulans	Tillfredställelse och njutning och uppskattning
Lärande	Möjlighet till förbättring av prestationer, utveckling och breddning av intressen
Kompetens	Upplevelse av kompetens, goda förmågor och utsikter
Säkerhet	Inget våld, inga trakasserier och farliga situationer
Kontroll	Närvaro av meningsfulla regler, organisation, självdisciplin
Hjälpsamhet	Samarbete och stöd mellan eleverna
Delaktighet	Delaktighet och uppskattning av varje person i gruppen, demokratiska värderingar
Ansvar	Tillit och ansvar för aktiviteter
Inflytande	Uttryck av idéer om viktiga saker i skolan, möjlighet att bli lyssnad på

Westling Allodis, 2007, s 160.

Nyckelorden användes som ett hjälpmedel under observationstillfällena. De utgjorde ett stöd vid iakttagandet i samband med undersökningstillfällena och användes även i resultatdiskussionen under rubriken, interaktionen mellan elever-elever, lärare-elever och elever lärare, dessutom användes orden som stöd i resultatdiskussionen under rubriken, strukturen i klassrummet. Enligt Fangen (2005), finns det olika förslag på hur man skriver fältanteckningar. För att fokusera på iakttagelserna och inte koncentrera sig på dokumentationen, vilket kan distrahera iakttagaren från att missa viktiga situationer som uppstår kontinuerligt, gjordes anteckningar med stödord eller korta meningar vid tillfällena som inte störde lektionen eller elevernas uppmärksamhet. Under observationstillfällena samarbetade observatören sida vid sida med läraren och hjälpte eleverna vid behov.

Syftet med anteckningarna var att vid ett senare tillfälle utföra en analys av vad som framkommit utifrån observationerna. Med hänsyn taget till analysens resultat utfördes intervjuer av elever och pedagoger med utgångspunkt från definierade intervjufrågor. Fangen (2005), beskriver att intervjudata inte bör behandlas som om det vore handlingsdata. Man ska snarare se det som individens sätt att presentera sig själva. Därför ska man inte ta för givet att det som framkommer i intervjun, alltid är det som de själva gör, utan det kan snarare vara så att de säger att de gör, är en önskan av hur de själva vill bli återspeglade. Genom att kombinera observation och intervju kan man få en bättre inblick i det datainsamlade materialet. Man kan på detta sätt låta intervjuerna konfronteras med observationerna och tvärt om. Det blir ett bra sätt att göra jämförelser i det som man har sett och sagt. Under dessa förutsättningar får man större möjlighet att bedöma giltigheten av deltagarnas utsagor (Fangen, 2005).

I analysen eftersöktes ett mönster som gav svar utifrån studiens frågeformuleringar.

I resultatdelen redovisas citaten från intervjuer och observationer med kursiv stil.

7.3 Dokumentanalys

Som metod utfördes en dokumentanalys av skolans styrdokument, d.v.s. likabehandlingsplan och elevhälsoplanen. Ett av studiens syften var att undersöka om begreppet inkludering fanns dokumenterat i dessa styrdokument och om det praktiskt genomfördes i verksamheten. Fangen (2005), beskriver flera olika sätt att analysera dokument. I denna studie valdes en etnografisk textanalys, vilket innebär att texten analyserades för att utröna hur den framträder i

verksamheten, d.v.s. hur det som står skrivet syns i den dagliga verksamheten. När dokumentanalysen kombinerades med deltagande observationer är det vanligast att observationsmaterialet är den mest betydelsefulla datakällan och att dokument av olika slag används som bakgrundsinformation till det fält som observerades (Fangen, 2005). I studien används dokumenten som analyserades främst som bakgrundsinformation.

7.4 Urval

I studiens urval prioriterades inkludering av varierande uppfattningar, och inte ett antal liknande fall. Stukat (2005), beskriver detta urvalsförfarande som ibland annorlunda för att man överger generaliseringstanken. Istället letar man efter kvalitativa skilda kategorier och uppfattningar. Studien utgår inte från hur många eller vilka som har olika uppfattningar. Eftersom studien hade ett särpräglat syfte valdes undersökningsgruppen på nedanstående vis.

Det viktiga i studien var att finna mönster, uppfattningar och variationer. Stukat (2005), benämner denna metodik ”strategiskt urval”. Detta innebär att man väljer ut intressanta grupper som man tror har betydelse för materialet och metoden. I denna studie utvaldes skolan p.g.a. att den hade vissa likheter med den skola som studieförfattaren själv idag arbetar på sedan tidigare bekant med skolmiljön. Dessa skolor har under åren haft ett kontinuerligt samarbete. Båda skolorna arbetar med liknande profilering.

7.5 Undersökningsgruppen

Den undersökta skolan har idag ca 160 inskrivna elever fördelade från förskoleklass upp till årskurs 6. Den studerade klassen där observationerna utfördes bestod av enbart årskurs 1 elever, varav 13 flickor och 12 pojkar. Klassläraren tog vid matematiklektionerna hjälp av en matematik/idrottslärare. Klassen delades under viss tid upp i två grupper, den röda gruppen och den blå gruppen. Vid denna uppdelning deltog en fritidspedagog. Under gymnastiklektionerna undervisade ovannämnda matematik/idrottslärare.

7.6 Genomförande av observationer samt intervjuer

Rektorn vid skolan kontaktades i ärendet och syftet med observationerna på skolan diskuterades. Rektorn vidarebefordrade förfrågan om att utföra studien i skolan till berörda pedagoger i klassen. Därefter bokades ett möte med klassläraren och rektorn. Under mötet beskrevs hur observationer skulle utföras och hur iakttagaren skulle förhålla sig till eleverna i deras klassrum. Klassläraren samtyckte och en tidsperiod inbokades för kommande observationstillfällen. Observationerna genomfördes i klassrummet och även i andra klassrum dit de förflyttade sig när de hade andra lärare som i skolans profileringsämnen samt idrott. Under lunchen studerades alla elever genom att observatören satt vid olika bord.

Observationerna utfördes under fyra hela dagar, med start kl. 08.00-14.00. Alla fältanteckningar gjordes i direkt anslutning till observationstillfället på ett block och renskrevs samma dag på en dator för att man lättare skulle ha tillgång till det insamlade materialet. Under vissa observationer deltog studieförfattaren aktivt i klassrummet genom att fritt röra sig i klassrummet. Under ett av observationstillfällena deltog observatören även passivt, anledningen var att under denna lektion var det läraren som talade till klassen större delen av lektionen.

Intervjuerna utfördes vid ett tillfälle. Två elevgrupper intervjuades under ca femton minuter. Klassläraren intervjuades under ca trettio minuter. För att lättare kunna ta till sig varje ord och mening, spelades intervjuerna med elever och klasslärare in på en Iphone (Apple Computer Inc.).

Intervjufrågorna utformades utifrån observationsanteckningarna. Frågorna ställdes inte helt utifrån de antecknade frågorna utan anpassades till elevgruppen. Fangen (2005), menar att man får ut mer med information från de intervjuade om man inte följer frågorna till ”punkt och prick”. Lärarens frågor ställdes med största möjliga likhet till elevfrågorna. En del frågor framkom under diskussion vid intervjuerna. Samtliga samtal som spelades in har renskrivits på datorn.

7.7 Tillförlitlighet

Denna studies inriktning är av kvalitativ art, vilket enligt Fangen (2005), inte kan bedömas utifrån samma krav som en kvantitativ studie. Den kvalitativa forskningen producerar ett helt annat sätt av data insamling. ”Det är inte fenomenens utbredning och omfattning som står i fokus, utan snarare sakernas innehåll och betydelse” (Fangen, 2005, s. 255). Denna studie hade förmodligen sett annorlunda ut om den utfördes för ett år sedan eller om den genomfördes åter om ett år. Då studiens syfte var att se hur inkludering framträder i ett klassrum kan resultatet förändras beroende på olika omständigheter som nya elever, pedagoger och eventuella beslut om hur skolans undervisning bör bedrivas. Därigenom kan det vara svårt att uttala sig om denna studies generaliserbarhet. Metoden, deltagande observation, är ett förfaringsätt som har hög grad av validitet under förutsättning att studien verkligen mäter det den ska mäta. I kvalitativa projekt kan man i vissa fall bedöma sanningshalten i deltagarnas utsagor, giltigheten av observationerna och giltigheten av tolkningarna (Fangen, 2005). De deltagande observationerna i denna studie fokuserade på att se om och hur inkluderingsprocesser framträdde i klassrummet. Intervju frågorna hade som syfte att utgöra ett komplement till observationerna för att få en bredare uppfattning om de observerade situationerna. Det som i denna studie kan ses som en svaghet är den korta undersökningstiden på skolan. Att kunna observera klassen vid fler undersökningstillfällen hade troligtvis ökat studiens tillförlitlighet.

7.8 Etiska aspekter

Tillsammans med rektor på vald skola, kom vi överens om att konfidentialitet skulle råda. De medverkande informerades om syftet med studien och att all information skulle behandlas konfidentiellt. Allt studiematerial avkodades. Allt insamlat material inklusive alla personuppgifter förvarades på tillfredställande sätt (USB-minne samt Dropbox).

Fangen (2005), beskriver angående fältarbets etik, att av alla datainsamlingsmetoder är deltagande observation den minst påträngande då man som observatör intar en otvungen deltagande roll. Men metoden kan upplevas som integritetskränkande då man observerar dem i ett flertal olika situationer och på detta sätt får tillgång till privata upplysningar. Etiska bedömningar är av största betydelse under hela observationstiden.

De tre forskningsetiska principer som kanske oftast enligt Fangen (2005), diskuteras är:

Informerat samtycke

Det är viktigt att man för gruppen och individen informerar de för- och nackdelar som kan finnas i studien. Vid deltagande observationer vet man inte riktigt hur man i detalj kommer att tolka materialet. Därför blir det svårt att ge en fullständig bild av vad studien innebär (Fangen, 2005). Rektor på skolan vidarebefordrade ett brev till alla berörda elever i klassen. Enligt Stukat (2005), ska alla som berörs av studien informeras om studiens syfte. Samtliga föräldrar tog del av informationsbrevet och inga frågor uppkom.

Samtyckeskravet

Alla deltagare som kunde inkluderas i studien hade rätt att själva bestämma över eventuell medverkan. Då barn under 15 år medverkade i studien, så var undersökningen av etisk-känslig karaktär. Detta innebär att föräldrar/vårdnadshavare gav sitt medtycke till att deras barn deltog i skolarbetet under de deltagande observationerna (Stukat, 2005).

Konfidentialitet

Begreppet konfidentialitet i forskningshänseende, innebär att man inte offentliggör data som kan avslöja personlig identitet. Om studien medför att information offentliggörs, måste den berörda individen ge sitt samtycke. (Fangen, 2005).

I denna studie var alla elevers namn avkodade och ingen personlig identitet offentliggjordes.

8. Resultat/analys

Resultatdelen inleds med en kort presentation av skolan där deltagande observationer, intervjuer och dokumentanalys har gjorts. Därefter följer en redovisning av resultatet, som uppdelades i två avsnitt, interaktion och struktur. I denna studie avses begreppet interaktion i klassrummet det sätt på hur elever-elever, lärare-elever och elever-lärare kommunicerar med varandra. Begreppet strukturs betydelse i studien är lektionsinnehållet och upplägget för lektionstimmar. Varje del avslutas med en analys utifrån de valda perspektiven.

8.1 Beskrivning av den undersökta skolan och klassen

Den undersökta skolan är en privat skola som idag har ca 160 inskrivna elever från förskoleklass upp till årskurs 6. Eleverna kommer från olika kommuner och delar av staden. Skolan består av en huvudbyggnad på tre våningar där de lägre klasserna befinner sig på första våningen. Denna del av byggnaden inrymmer även en aula, stor hall med krokare längst med väggarna, toaletter och personalrum. Matsalen och idrottslektionerna ligger i en närliggande byggnad något nedanför huvudbyggnaden. En skolgård ligger mellan dessa två byggnader.

Den studerade klassen där observationerna utfördes bestod av enbart elever i årskurs 1. I klassen finns tretton flickor och tolv pojkar. Klassläraren arbetar i klassen under större delen av skoldagen men vid matematiklektionerna deltog en matematik/idrottslärare. Klassen delades under viss tid upp i två grupper, den röda gruppen och den blå gruppen. Vid denna uppdelning under svensklektioner deltog en fritidspedagog. Under gymnastiklektionerna undervisade matematik/idrottslärare. Klassen hade därutöver en lärare i speciellt tillvalda ämnen som tillhör skolans profilering.

8.2 Dokumentanalys av skolans styrdokument

På den undersökta skolans hemsida kan man ta del av Likabehandlingsplanen och elevhälsoplanen. Där kan man läsa att läraren anmäler till rektorn om det finns oro för att en elev riskerar att inte nå sina kunskapsmål. Rektorn tillsätter efter behov en utredning. Pedagogiska utredningar genomförs tillsammans med specialpedagog. Föräldrar delges beslut av utredningen oavsett om det upprättas åtgärdsprogram eller ej. I ett ”Förtydligande av elevhälsoprocessen” står det att ” om åtgärdsprogram upprättas ska föräldrar och elever ges möjlighet att vara med och påverka innehållet. Det är åtgärden som ska utvärderas och inte eleven”.

8.2.1 Analys av skolans styrdokument

I denna studie har analysen inriktats på hur inkluderingsprocessen framställs i skolans styrdokument. I Likabehandlingsplanen under rubriken ”Principer för elevhälsoarbetet”, återfinns en av de få meningarna som innehåller begreppet inkludering. Det står att de arbetar med ett inkluderande förhållningssätt för barn i särskilt stöd. Det står dock inte om hur man går tillväga i sitt förhållningssätt. För övrigt nämns inte begreppet inkludering, men man talar om att likabehandlingsarbetet är en självklarhet i verksamheten på individ samt gruppnivå. Det finns en blankett som avser anmälan av elev som riskerar att inte nå målen, i blanketten fokuserar man på individen. Under rubriken kartläggning finns det inga frågor utifrån klassrumsverksamheten, det som kan liknas vid denna fråga är om eleven är delaktig i det som sker samt om eleven skulle fungera bättre i mindre grupp. Stukat (2005), menar att jämförelser av skolans styrdokument kan ge intressanta upptäckter. Man kan på detta sätt upptäcka hur värderingar framställs.

8.3 Inkludering i undervisningen och interaktionen lärare-elev, elev-lärare och elev-elev.

I denna del presenteras resultatet utifrån de observationer och intervjuer som gjorts i den undersökta klassen med utgångspunkt i interaktionen i klassen mellan lärare-elev, elev-lärare och elev-elev.

Alla elever i den undersökta klassen sitter i grupper på 4-5 elever. Eleverna vid bordet består av ungefär lika många flickor som pojkar. Placeringen av eleverna i grupper är enligt klassläraren uttänkt för att främja samarbetet mellan eleverna. Under en matematiklektion sätter en flicka upp sitt pennfack mellan sig och pojken bredvid henne. Hon upptäcker att pennfacket inte räcker för att dölja vad hon skriver i sin mattebok. Flickan hämtar en bok som hon ställer upp bredvid pennfacket. Hon visar tydligt att hon inte vill visa pojken svaren i sin mattebok. Pojken räcker upp handen för att påkalla frökens uppmärksamhet. Han beskriver situationen för läraren som säger följande till flickan och pojken:

”Jag förstår att du inte vill visa hur du har löst din uppgift, men du ska inte bli arg för att han vill se hur man löser det, utan du vet att den som förlorar på att skriva av är ju han då han inte förstår uppgiften alls. Du ska vara stolt över att du kan lösa den, och ibland är det bra om man kan hjälpa varandra”.

Ovanstående citat lästes upp vid två olika gruppintervjuer av fyra elever i den ena gruppen och tre i den andra, och de förklarade denna situation enligt följande:

”Emma -jag tycker inte det känns bra för det händer ganska många gånger att Eva eller någon tittar i min bok, för man kanske inte gör rätt, det är inte så smart att härma någon annan då man inte vet om den gör rätt eller inte. Det är bättre att göra som man själv tror att svaret är”.

”Per - Anna härmar mig ganska mycket i matte faktiskt
Anna -men det är för att han hjälper mig, eller jag tänker högt och säger kanske något tal det blir det och det”.

”Klas -jag tycker att det är väldigt orättvist för då, tänk om den man tittar på har gjort fel, du vet, då har man själv fel, och då får man inte tänka då, och på matte lektionen ska man ju tänka...”

”Per - men jag tycker att man inte ska göra det, för det första att man inte hjälper säg själv utav att fuska...”

”Klas -och sen brukar jag också tänka så här, om jag tittar, för att jag vill ha ett ganska bra jobb och inte så dåligt, så då kan man tänka så här lite, att om jag är bra i skolan, då kommer jag också att få ett bra jobb, så då tänker jag så här lite, om hon gör fel, då kanske jag gör fel och då kanske inte jag får ett så jätte, jätte bra jobb, och då tycker jag själv liksom att hur det blir och vad”

Diskussionen i den här elevgruppen visar att de har förstått innebörden av det som Sofia har försökt att förmedla till dem. De försöker på ett bra sätt att förklara att man inte får kunskaper genom att titta i bänkkamratens bok. Men det framgår också av konversationen att två av eleverna hjälper varandra.

Citatet från lektionen lästes även upp under intervjun med klassläraren, Sofia, och hennes kommentarer till citatet var att hon i en tidigare klass hade arbetat med en läsebok där det handlade om en pojke som inte var så duktig i matematik och därför skrev han av sin kompis. Detta diskuterades i den förra klassen och hon tog med sig sina erfarenheter utifrån dessa diskussioner till sin nuvarande klass. Sofia beskriver att när hon i denna klass såg att någon medvetet skrev av en annan elev försökte hon inte säga vem som har gjort rätt eller fel i den specifika situationen. Att skälla på den som skrivit av ansåg läraren inte vara bra, då syftet med hennes bordsplaceringar var att eleverna skulle samarbeta och kunna visa och hjälpa varandra och se det som en tillgång.

Sofia beskriver varför hon hade sagt som hon gjorde i citatet och att hennes mål var att eleverna skulle kunna hjälpa varandra och på detta sätt se det som en tillgång. I intervjun med eleverna kan man utläsa att de har förstått budskapet om att inte fuska som viktigare än att samarbeta.

Vid varje observationstillfälle startar Sofia med att ha en genomgång av dagen genom att noga skriva på tavlan exakt vad de ska arbeta med och när det är rast och lunch. Varje uppgift beskrivs noggrant och detaljerat. För att alla ska förstå läser läraren upp det som står på tavlan samt beskriver hur uppgiften ska utföras. Eleverna har frågor på uppgifterna som Sofia besvarar och vissa av eleverna har även andra idéer om hur uppgifterna kan utföras. Sofia bemöter alla idéer och diskuterar tillsammans med eleverna igenom deras förslag och samtalar om huruvida

deras idéer är genomförbara och hur det skulle fungera om man gör enligt deras förslag. Många händer är i luften och en av eleverna, Olle, har försökt att komma till tals men utan resultat. Till slut säger han: ”Jag vill säga en sak”, men Sofia hör inte detta. Anna som sitter bredvid säger: ”Snart blir det nog din tur!”

Här blir Olle bekräftad av sin klasskamrat som hör vad han försöker säga, vilket läraren inte hör eller ser i just detta ögonblick.

Sofia förklarar för eleverna de händelser som uppstår på sådant sätt att alla elever ska förstå varför det är fel och hur man kan lösa det på ett bättre sätt. Följande händelse utspelar sig under en bildlektion där samtliga eleverna fått i uppgift att måla fiskar. Anna säger till sin bänkkamrat Olle att hans teckning är ful. Olle som har ritat teckningen blir ledsen och berättar för Sofia om händelsen. Efter bildlektionen tar Sofia upp vad som hänt i hela klassen där hon beskriver hur viktigt det är att inte säga negativa saker till varandra och hur mycket gladare man blir när man säger snälla saker. ”Dumma saker får man tänka och låta dem stanna kvar i huvudet”.

Varje dag avslutas med högläsning ur en kapitelbok. Sofia anpassar läsningen till alla elever genom att förklara svåra ord som uppkommer i texten. Sofia diskuterar tillsammans med eleverna det nya ordets betydelse. Om svaren från eleverna verkar lite underliga ställer hon frågan: ”Hur tänker du då?” Ibland frågar hon eleverna frågor utifrån texten i boken. Vi dessa tillfällen händer det att eleven svarar oklart eller fel. Istället för att tillrättavisa eleven säger hon. ”Ska vi låta frågan gå vidare och ta hjälp av Kalle?” Sofia läser med olika röst styrkor och fångar därmed allas uppmärksamhet. Efter avslutad läsning frågar Sofia samtliga elever frågor om den lästa texten och får då en diskussion med eleverna. En av frågorna är: ”Vad tror ni kommer att hända i nästa kapitel?”

Under intervjun med Sofia förklarade hon varför hon arbetar på just detta sätt med att alla lärarna på skolan hade varit på en föreläsning med en skolforskare där ämnet var, ”Hur länge kan man vänta på ett svar, och hur ställer man frågor?”. Sofia redogör för hur hon tänker i dessa diskussionsstunder. Om svaret är helt uppåt väggarna fel anser hon att det är viktigt att fråga hur de tänkte och hur de kom fram till sitt svar. Sofia beskriver också att ganska ofta handlar det om missuppfattningar och ibland har man inte kunskapen, och att låta frågan gå vidare genom att ta hjälp av sin kompis är ett bra sätt för att hjälpas åt, vilket enligt läraren kan ge eleverna möjligheten av att tänka att där jag började mitt svar fortsätter nu Kalle.

Sofia har i sitt arbete ett grundläggande mål om att alla elever ska samarbeta genom att ta hjälp av varandra även i situationer där man svarar fel eller kanske vill svara men inte kan. Utifrån denna tankesyn ställer Sofia frågor som leder till samarbete samt för att stärka den svaga genom att inte säga att svaret är fel.

8.3.1 Analys av inkludering i undervisningen och interaktionen lärare-elev, elev-lärare och elev-elev

Klassläraren i den här klassen tar ett mycket stort ansvar för sin klass genom att alltid vara väldigt noga med att förklara så att alla förstår. Med utgångspunkt från Säljö (2010), har lärare i sitt förfogande den sociala karta som behövs för eleverna när de navigerar sig fram och det är genom kommunikation som alla kan få en förståelse hur olika uppdrag ska utföras. Läraren skriver inte bara upp på tavlan vad som ska utföras under dagen utan hon beskriver

det utförligt genom att skapa en diskussion med samtliga elever. Många av eleverna deltar i diskussionerna, och det går att förstå att de känner sig delaktiga i hur uppdragen ska utföras.

När man ser detta utifrån ett sociokulturellt perspektiv får inkludering en stor och viktig dimension då det är angeläget med ett samspel i ett sammanhang som bär på en gemensam kommunikation (Säljö, 2010). Genom att ställa frågan, hur de tänkte när de svarade, skapas en diskussion mellan elever-elever samt lärare-elever. Detta genom att läraren undviker att ge negativ återkoppling till ett felaktigt svar.

Emanuelsson m.fl. (2001), poängterar att utifrån ett relationellt perspektiv blir även här interaktionen väsentlig. Det är viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan elever-elever, elever-lärare och lärare-elever.

Läraren i den här klassen försöker få alla elever att förstå vad de gör samt de handlingar och konsekvenser som uppstår om man inte har förstått informationen. I ett dilemmaperspektiv finns det olika synsätt på inläring, men att av dem är att se denna process som en aktiv handling där eleven skapar sig en förståelse av världen, en definition som poängteras av Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton och Radley, (1988), (citerad i Nilholm, 2007). Konversationen eleverna emellan, är ett sätt att skapa förståelse för vad som inträffar när t.ex. en elev tittar i en annan elevs bok efter det rätta svaret.

8.4 Strukturer i undervisningen som möjliggör inkludering

I denna del presenteras resultatet utifrån de observationer och intervjuer som gjorts i den undersökta klassen med utgångspunkt i strukturen i klassen och hur lektionerna har genomförts och presenterats.

Den undersökta klassen arbetar utifrån lektionsschema i 45 minuters pass. Under förmiddagen arbetar man i två lektionsspass, dock inte i samma ämne, därefter har man en rast på 20 minuter. Efter rasten följer ytterligare ett lektionsspass på 45 minuter, sedan följer lunchrast i 45 minuter.

Arbetspasset innan lunch var vid ett av observationstillfällena matematik med geometriska former. Efter att klassen har arbetat i 40 minuter ska alla städa och plocka ihop för att klä på sig och gå iväg till matsalen. Det blir ont om tid och läraren skyndar på alla elever genom att säga att de verkligen måste skynda sig att städa då tiden är knapp. Stressen hos eleverna gör att de blir lite högljudda och oroligheter startar i klassen. Nu har läraren svårt att få dem att vara tysta och lyssna. Ute i tamburen blir det rörigt och vissa av eleverna glömmer att ta på sig alla sina klädesplagg. Alla småspringer ner till matsalen, varefter lugnet lägger sig.

En av de intervjufrågor som läraren svarade på under intervjun rörde sig om hur hon upplever lektionsspassens upplägg? Läraren beskriver att det finns en viss känsla av ”högstadiet undervisning” i klassens upplägg, detta på grund av att det under mattelektionerna kommer in ytterligare en lärare för att hjälpa till och under lektioner som tillhör skolans profilering går alla elever iväg till ett annat klassrum med en annan lärare. Hon beskriver att det ibland uppstår situationer som när klassen har matematik och man måste avsluta när allt fungerar bra och alla har kommit in i sitt arbete, vilket inte känns bra. Läraren säger att dessa situationer inte påverkar henne, då hon har arbetat på detta sätt i 16 år. Istället upplever hon stor frihet då det finns vissa pass på 60 minuter som hon undervisar i och då känner hon att hon har valmöjligheter.

Det som ibland kan vara lite svårt när man har bestämda lektionspass i ett ämne är att vissa elever har lång igångsättning tid och andra kommer igång oerhört fort. Det märks tydligt i gruppen, men här försöker läraren inte vara så strikt då hon anser att dessa elever bara går i första året på skolan och det handlar ju om en mognadsprocess.

Inför en bildlektion har Sofia skrivit en utförlig information på tavlan om hur den ska genomföras i fem steg. Sofia förklarar noga varje steg och bjuder in eleverna i diskussionen om hur och varför de ska göra det som står på tavlan. Vissa av eleverna kommer med egna idéer om hur det kan utföras på annat sätt.

8.4.1 Klassrumsregler och hur man är en bra vän

Inne i klassrummet finns det uppsatt på väggen ”Våra regler i klass 1”. Dessa regler har Sofia gått igenom noga med alla elever och de har fått göra illustreringar till varje regel. Reglerna hänger väl synligt på två ställen inne i klassrummet. Sofia berättar att hon var väldigt noga med att varje regel förklarades genomförligt och att alla elever förstod innebörden av reglerna. På väggen fanns också ett stort rött hjärta uppsatt med små hjärtan fastklistrade ovanpå. Varje hjärta hade en bild och text med ord eller meningar som förklarade hur man är en bra vän. Sofia förklarade att detta hjärta startade de att skapa tillsammans vid skolstarten på höstterminen. Hennes syfte var att försöka skapa ett varmt klimat mellan alla elever.

8.4.2 Yttre ringen- föräldrar samverkan

Samarbetet med föräldrarna hade varit ett stort projekt under hösten. Klassläraren hade ett flertal samtal innan utvecklingssamtalen hade påbörjats. Läraren berättar att hon ägnade sig åt samtal med föräldrar nästan varje dag. Föräldrarna kände oro och därför ägnade klassläraren mycket av sin tid för att stilla denna oro. Läraren uppfattar situationen som om vissa föräldrar inte tar sitt ansvar för sitt barns läxor. Läxorna görs på morgonen samma dag. I samtalet framkommer det en skildring av hur en av eleverna en morgon säger ” Jag har inte gjort min läxa, förlåt!”. Läraren berättar att hennes reaktion på elevens uttalande och svar blev: ” Men du vet att jag kan det här, vem är det som ska träna? Jo, det är ju jag, och vem är det du ska säga förlåt till egentligen?”. Det som läraren i detta samtal förklarar att hon vill få fram är att eleven ska tänka själv och förstå för vems skull läxan görs. Föräldrarna har ibland inte riktigt förstått hur de ska gå till väga och därför har hon samtal med vissa av dem fortfarande varannan vecka. Alla föräldrar är välkomna att besöka oss i klassen och det händer att de kommer på besök. Denna termin startades med ett föräldramöte där läraren redogjorde för alla föräldrar hur mycket tid hon hade gett alla föräldrar i samtal. Med denna information ville hon få dem att förstå att denna termin kommer hon att göra tvärt om, eleverna ska tillägnas den större tiden, vilket de behöver.

8.4.3 Idrottslektionen med Berömtunneln

Idrottslektionerna utförs under ledning av idrottsläraren, Lisa. Vid observationstillfället var det ”Röris” på programmet. Alla elever deltog aktivt, några utförde egna rörelser, vilket inte uppskattades av läraren. Varje idrottslektion avslutas med ”Berömtunneln”. Eleverna ställer upp sig utifrån deras tilldelade grupper, den röda och den blå. De står i två linjer mitt emot varandra. En elev blir utvald för att gå igenom ”tunneln”. Lisa börjar säga positiva saker om eleven och därefter fortsätter eleven fram till varje elev, i ”tunneln”, som säger positiva ord eller meningar.

Efter att eleven har passerat igenom "tunneln" ställer läraren följande frågor till eleven: "Hur kändes det? Kändes det bra"

I den första grupp intervjun med eleverna ställdes en fråga om hur de upplever att det är när man går i "Berömtunneln". De förklarade sina känslor enligt följande:

"Emma - det är nästan som du är känd och alla berättar hur man är".

"Ella - det är som en berömövning kan man säga, ge beröm om de har gjort något bra eller så".

"Per -det känns bra, jag blir alltså lite varm i hjärtat"

"Emma -jag har aldrig gått i berömtunneln"

"Ella - det är olika, man kan inte gå alla på en gång. En och en varje gång"

"Ella -jag har inte gått, men jag vet att jag har fått beröm då och då, jag blir oftast så där yr eller typ, många blir pirriga i magen eller så, men jag blir faktiskt lite pirrig i rumpan, kittlar och kliar lite i rumpan".

"Klas -kändes bra. Först var det lite pirrigt att gå sen kändes det bättre när man har precis slutat".

Under diskussionen med den andra gruppen elever ställdes följdfrågan: "Händer det att det är något som någon säger som man kan bli ledsen över"?

"Stina -det finns ibland sådana som försöker vara roliga, så när en person går där säger de t.ex., du gillar korv, eller något".

"Nils -så sa Anna till mig och Olle"

"Stina - de sa, du gillar korv, och då är det ingen mening med det liksom"

"Nils -och då blev jag sådär ledsen, för alla andra sa bra saker och de sa, du gillar korv, och då bara sa jag, ja,"

"Stina -det kan vara så att hon sa det för att hon gillar korv, men det är fortfarande ingen mening".

"Sonja - jag gillar inte korv! Jo lite"

8.4.4 Analys av strukturer i undervisningen som möjliggör inkludering

Läraren beskriver sin arbetsfördelning ibland som lite stressig då det inte finns tillräckligt med utrymme för ämnet som ska presenteras. Vissa elever påverkas av att de har längre igångsättnings tid än andra. Utifrån ett relationellt perspektiv innebär det också att elevers förutsättningar ses relationellt, vilket innebär att förändringar i omgivningen kan påverka möjligheterna att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål (Emanuelsson m.fl. 2001). De förändringar som sker är uppbrottet från lektionen som för vissa kan vara stressigt och det påverkar även då läraren upplever situationen som stressig.

Vid en analys av den yttre ringen- föräldrasamverkan, får utifrån ett sociokulturellt perspektiv inkludering en stor och viktig dimension då det är angeläget med ett samspel i ett sammanhang som bär på en gemensam kommunikation (Säljö, 2010). Den gemensamma kommunikation som läraren har byggt upp med föräldrarna är en mycket viktig bit som läraren poängterar och måste fungera för att alla elever ska känna en trygghet med sitt arbete i skolan. Dialogen som läraren har med eleven som inte har gjort sin läxa där hon ifrågasätter vem som äger problemet är enligt Säljö (2010), det vardagstänkande med bestämda idéer om lärandet som många människor kan ha. Dessa idéer bär vi vidare och det har stor betydelse på hur undervisningen organiseras och

vilka förväntningar man har på skolan. Det är de vuxna i elevens miljö som visar vägen fram genom kommunikation.

Lärares sätt att förhålla sig till föräldrar och elever kan ses ur ett relationellt perspektiv där fokus på lärandet är eleven, föräldrasamverkan och miljön. Ett relationellt perspektiv innebär också att elevers förutsättningar ses relationellt, vilket innebär att förändringar i omgivningen kan påverka möjligheterna att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål (Nilholm, 2007).

Lisa stärker elevernas självförtroende med att göra ”Berömtunneln” detta genom att de andra eleverna berömmar deras klasskamraters positiva sidor. I samtalen med eleverna är det inte alltid beröm som de uppskattar. En av eleverna nämnde att han inte uppskattade att någon av de andra eleverna hade sagt en kommentar om att han gillar korv. Detta kan enligt Säljö (2010), ses som att inkludering är en stor och viktig dimension, då det är angeläget med ett samspel i ett sammanhang som bär på en gemensam kommunikation. Eleven kände inte att det tillhörde sammanhanget att han gillade korv.

9. Diskussion

Här presenteras först en reflektion av vald metod och därefter en resultatdiskussion där jag har kopplat ihop litteratur, aktuell forskning och teorier. Diskussionen avslutas med förslag på fortsatt forskning.

9.1 Metoddiskussion

Studien är baserad på deltagande observationer, intervjuer och dokumentanalys. Arbetet har utgått från en metod kallad triangulering, där man använder sig av tre klassiska metoder, observationer, intervjuer och dokumentation (Stukat, 2005). Utifrån denna ”triangel” kan man oftast enklare uppfatta en situation från tre olika synvinklar. Genom att tre metoder användes i denna studie gavs det möjlighet för ett bättre insamlade av datamaterial. Studien är induktiv då den syftar till att utmytna i en slutsats/slutsatser via upprepade observationer av inclusion.

Eftersom syftet var att beskriva och undersöka hur inkluderande processer framträder i klassrummet, användes ett strategiskt urval. Meningen var att upptäcka och förstå och få insikt i en klass under fyra olika observationstillfällen. Klassen valdes ut av rektor på skolan där undersökningen skulle genomföras. För att få ett bättre urval skulle observationer under en längre tidsperiod varit att föredra. De dokument som bedömdes var skolans styrdokument där jag försökte finna om begreppet inkludering var omnämnt. I Likabehandlingsplanen under rubriken ”Principer för elevhälsoarbetet”, återfinns en av de få meningarna som innehåller begreppet inkludering. Där går det att läsa om hur de arbetar med ett inkluderande förhållningssätt för barn med särskilt stöd. Det står inget om hur man går tillväga i sitt förhållningssätt. För övrigt nämns inte begreppet inkludering, men man talar om att likabehandlingsarbetet är en självklarhet i verksamheten på individ samt gruppnivå.

Under mina observationstillfällen iakttog jag klassen såsom en deltagare. Fangen (2005), beskriver att den deltagande observatören alltid är inställd och beredd på att lägga märke till vad skoleleverna säger till varandra och vad de gör tillsammans. Undersökningens fokus var att försöka iaktta samspelet mellan elever-elever, lärare-elever och elever-lärare under observationstillfällena. Mer information hade sannolikt framkommit vid fler observations-

tillfällen. Då tiden var knapp fanns det inte tid för fler än fyra heldags observationer, vilket är en metodbrist vilket kan ha påverkat resultatet. Utifall mer tid hade funnits hade man kunnat fokusera på strukturer i klassrummet under en vecka och interaktion elev-lärare, lärare-elev och elev-elev under ytterligare en vecka.

För att förstå observationsmaterialet bättre utfördes även intervjuer. Enligt Fangen (2005), kan man genom att kombinera observation och intervju fråga om saker som man har sett och på detta sätt jämföra det som sagts och det som man har observerat. Genom att läsa igenom observationerna ett flertal gånger var det lättare att utforma mina frågeformuleringar. Utifrån observationsmaterialet utvaldes citat som var intressanta, vilket bidrog till min förståelse hur elever och lärare tänkte. Två diskussionsgrupper i klassen deltog. Grupperna bestod vardera av 3-4 elever. Därefter intervjuades läraren där bl.a. samma citat lästes upp. Frågorna som användes i intervjusamtalen grundade sig på observationsmaterialet för att få en bredare förståelse av det erhållna innehållet. Samtliga intervjuer spelades in på en Iphone (Apple Computer Inc.). När inspelningen gjordes i elevgrupperna var eleverna från början mer intresserade av hur Iphonen fungerade, vilken app som användes, vilken Iphone det var eller om på telefonskyddet var köpt i Sverige? Detta hade kunnat fungera bättre om Iphonen inte låg synlig på bordet, då den distraherade deras uppmärksamhet under intervjun. Intervjuerna hade fungerat bättre om fler elevgrupper hade ingått i intervjuundersökningarna. Mer information hade framkommit och därmed hade mer resultat kunnat analyseras.

Observationerna, intervjuerna och dokumentanalysen har tillsammans bidragit för att få svar på syftets frågeformuleringar.

9.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka vad som synliggörs i den dagliga verksamheten och vilka processer det handlar om? Syftet var också att försöka se vad som försvårar respektive möjliggör dessa processer. För att göra resultatdiskussionen mer överskådlig har jag valt att använda mig av några nyckelord från Mara Westling Allodis (2007) modell. Under rubrikerna Interaktion och struktur vill jag belysa hur den undersökta klassens inkluderings processer framstår utifrån undersökningens syfte. Nyckelorden i modellen beskriver skolans sociala klimat och lärare och elevers upplevelser. Interaktion och struktur från analysen integreras med nyckelorden.

9.2.1 Interaktion i undervisningen

Vad som tydligt framkommer i denna studie är hur läraren arbetar med stark tydlighet i sitt ledarskap där hon riktar sitt lärande till alla elever i klassen. Läraren stimulerar lärandet och startar sina lektioner med att väldigt noga skriva upp dagens innehåll på tavlan och för att alla elever ska delges möjlighet till gemensamma förståelser, förklarar hon tydligt hur de ska arbeta. Eleverna uppmanas till samarbete för att lättare kunna förstå hur uppgiften i matematik ska lösas. Om man ser detta utifrån ett sociokulturellt perspektiv får inkludering en stor och viktig dimension då det är angeläget med ett samspel i ett sammanhang som bär på en gemensam kommunikation (Säljö, 2010).

Däremot är inte lektionen anpassad till alla elever. På den undersökta skolan arbetar man i lektionspass, där varje pass är på 45 minuter. De elever som har en lång igångsättnings

process, lyckas i bästa fall komma igång strax innan de måste städa, och lyckas därmed inte slutföra uppgiften de har blivit sig tilldelade. Detta hör inte samman med att de inte kan lösa uppgiften, utan snarare att det tar en längre tid för dessa elever att finna sin koncentration. De elever som är väldigt snabba på att komma igång och löser den tilldelade uppgiften på kort tid, sitter oftast sysslösa, eller blir tilldelade stenciler som de kan färglägga. Under sådana situationer skapas oro i klassrummet ifrån de elever som har arbetat färdigt, vilket givetvis stör de som ännu inte har kommit igång. Persson och Persson (2012), anser att det handlar om att ge alla elever stimulans och uppmuntran där målet är meningsfullt deltagande i det gemensamma arbetet.

Att kunna se elevers olikheter och därefter försöka anpassa utbildningen till deras mångsidiga behov är karakteristiskt för inkludering som grund. Eftersom schemat med anvisat lektionsinnehåll är styrt från organisationsnivå, blir det svårt att arbeta med inkludering som grund. Det hjälper knappast att man som lärare har inkluderings tänk då lektionerna inte går att förändra, vilket gör att vissa elever har svårt att utföra målet på den utsatta lektionstiden på 45 minuter. Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) innebär ett inkluderande arbetssätt att skolan ska vara organiserad efter elevers naturliga variation och olikheter, vilket medför att undervisningen från början ska anpassas för alla elever i klassen från början. Här upplevs det en osäkerhet mellan lärarens arbetssätt, där hon strävar efter att alla elever ska känna sig delaktiga, och lektionens upplägg som går något stick i stäv. Nilholm (2007), beskriver denna situation utifrån ett dilemmaperspektiv, där ett dilemma kan beskrivas som motsättningar som egentligen inte går att lösa, men som hela tiden kräver ett ställningstagande. Dessa dilemman som uppstår är centrala för vårt sociala liv och vårt tänkande.

9.2.2 Struktur i undervisningen

Det som tydligt framkommer är att läraren försökte åstadkomma en inkluderad undervisning i sitt klassrum. Genom trygghet och säkerhet bjöd läraren in alla elever till diskussioner och lät alla komma till tals. Hennes tillvägagångsätt avspeglade sig på elevernas konversationer sinsemellan, vilket tydligt framkom i gruppintervjuerna av eleverna. Sett utifrån ett relationellt perspektiv är interaktion väsentlig. När man ser det i ett klassrumsperspektiv är det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan de olika deltagarna (Emanuelsson m.fl., 2001). Eleverna samarbetade genom sina konversationer. När en elev svarar felaktigt på en fråga så lyfter läraren fram eleven genom att säga ”ska vi låta Kalle hjälpa dig med svaret?”. Genom att ställa frågan till eleven som inte svarat korrekt, stärker hon eleven. I Lgr11 (Skolverket, 2011) ska ett av skolans uppdrag vara att sträva efter en levande social gemenskap som ger eleverna motivation i sin lust att lära. Varje elev har rätt att få utvecklas och känna glädje över att få känna den tillfredställelse som man upplever av att göra framsteg och därmed övervinna svårigheter. Det som läraren förmedlar till eleven är att de vid ett annat tillfälle vågar räcka upp handen och svara på en fråga utan att skämmas över att svara fel.

Den sista lektionen för dagen avslutades med högläsning ur en kapitelbok. Läraren anpassade läsningen till alla elever genom att förklara de svåra ord som uppkom. Vissa av eleverna har svårt att koncentrera sig under lästunden. För att fånga deras koncentration tog hon en paus i sin uppläsning och frågade eleverna, ”Vad tror ni kommer att hända?” Varför? Elevernas uppmärksamhet fångades direkt och en diskussion uppkom genast. Läraren avslutar högläsningen med frågan, ”Vad tror ni kommer att hända i nästa kapitel?” Läraren fångade

upp samtliga elevers intresse utan att tillrättalägga de elever som hade svårt för att koncentrera sig. Persson och Persson (2012), menar att om man kan se elevers olikheter och därefter försöka anpassa lektionen till deras mångsidiga behov är detta ett karakteristiskt sätt för inkludering som grund. Det som i denna situation känns övertygande är hur de inkluderande processerna framträder i klassrummet genom lärarens förmåga att anpassa undervisningen till eleverna.

Under en bildundervisning introducerade läraren varje steg i hur alla elever skulle gå tillväga i sin uppgift att tillverka fiskar. Hon skrev tydliga instruktioner på tavlan hur uppgiften skulle utföras i fem olika steg, därefter läste läraren upp instruktionerna under en presentation i helklass. För att få med sig alla elevers uppmärksamhet diskuterade och problematiserades de olika stegen. Några av eleverna tyckte inte att vissa av punkterna som var beskrivna var ett bra tillvägagångsätt, utan kom med nya idéer. Läraren visade sin uppskattning av att de hade nya idéer genom att låta dem förklara hur de tänkte att den nya idén skulle utföras. På detta sätt fick hon alla elever att känna sig delaktiga och ansvariga i planeringen av bildlektionen. Säljö (2010), menar att vi lär oss och utvecklas utifrån hur vi tänker och agerar. Diskussionen med eleverna utvecklar deras tänkande och får dem att känna sig delaktiga i samarbetet med lärarens upplägg och att de har inflytande av lektionens upplägg. Läraren visar klart och tydligt att deras idéer är värdefulla, vilket ger dem ett större intresse för att lära sig samt utföra arbetsuppgiften.

Varje idrottslektion avslutas med "Berömtunneln". Alla elever ställer upp sig på två led mitt emot varandra. Ett barn blir utvalt till att gå igenom tunneln och få beröm. Läraren börjar säga något positivt om eleven. Därefter går eleven vidare och får positiva kommentarer från övriga i klassen. I diskussionen med eleverna under intervjuerna var det en av eleverna som påpekade att det var inte alltid kommentarer man fick höra som var positiva. Han kunde inte förstå det positiva i att en av eleverna hade sagt till honom att han t.ex. gillar korv. Det var inte det som han önskade få höra. Mat gjorde ju inte honom till en bättre eller sämre person. Nilholm (2006), beskriver att det inte är alltid självklart att en lärarledd helklass verkar för inkluderande arbetsformer i sitt genomförande. Arbeten i klassrummet, i det här fallet idrottslektionen, kan även handla om förhandlingar mellan elever gällande relationsfrågor vilket kan ses utifrån begreppen inkludering/exkludering. Det hade varit intressant att se hur elevernas kommentarer blivit om läraren fick kommentera som sista person. Resultatet hade säkert påverkats om fler observationstillfällen hade varit möjliga.

9.2.4 Avslutande kommentarer

Sammanfattningsvis vill jag avsluta resultatdiskussionen med att läraren i den undersökta klassen i min mening, arbetar väsentligen utifrån ett inkluderande perspektiv som synliggörs i den dagliga verksamheten. Läraren har arbetat upp ett förtroende hos sina elever där delaktighet har varit ett viktigt begrepp. Eleverna känner ett förtroende till sin lärare, vilket gör att de känner sig delaktiga i arbetet som utförs på lektionerna. Alla elever involveras i skolarbetet och studerar tillsammans med sina klasskamrater och är därmed en del av de inkluderande läroprocesserna. Läraren ger eleverna utrymme för att diskutera och därmed känner eleverna sig inkluderade i lektionsinnehållet. Eleverna arbetar tillsammans med gemensamma uppdrag där de ger varandra utrymme och respekt genom att lyssna på vad skolkamraten har att säga.

Det som framkommit i min studie är att det som försvårar de inkluderande processerna är de fasta schemalagda lektionerna som måste börja en viss tid och avslutas efter 45 minuter.

Möjligheterna för inkluderande processer finns, men de motverkas av de in flexibla tidsbestämda schemat för de olika ämnena. Nilholm (Skolverket, 2012), påpekar att det idag inte finns någon utarbetad utvecklingsplan för en klass och det är just klassen som är en helhet och som dessutom är större än individen.

Det gör att man idag fortfarande ser skolsvårigheter på individnivå och att problemen och brister ska kompenseras på elevnivå. I den studerande skolan arbetar man utifrån IUP, individuella- utvecklingsplaner, åtgärdsprogram etc., som är inriktad för individen.

Det framkom under intervjuerna med läraren hur hon samarbetade med föräldrarna genom att ha kontinuerlig kontakt. Alla föräldrar i den undersökta klassen var inbjudna till besöksdagar för att få insyn i hur de arbetar i klassen. Unesco (2008), beskriver att värdefulla resurser i inkluderingsprocessen är lärare, föräldrar, skolmyndigheter osv. Den absolut bästa läromiljön för inkludering beror mycket på samarbetet mellan lärare, föräldrar andra elever och samhället. Oavsett hur framgångsrik en elev i skolan undervisas så anses familjens delaktighet vara av stor vikt om man vill uppnå att det som barn lär sig i skolan även tillämpas i hemmet och i andra vardagsmiljöer ute i det verkliga livet (Svenska Unescorådet nr 1, 2008).

Inkluderingsprocesser följer med oss från livets början. Att känna sig som en del av gruppens/familjens processer kräver att alla och allt i sammanhanget omsluter sig för att detta mål ska kunna uppfyllas. Relationer, tidsplanering, mål, beslut och uppföljning samt mycket annat är grunden till en lyckad inkludering. I denna studie har jag undersökt om dessa faktorer synliggörs och hur de framträder i klassrummet och analyserat vad det är som försvårar respektive möjliggör inkluderingsprocesser. Min förhoppning är att alla elever får en möjlighet att utvecklas i klassens pedagogiska processer.

10. Fortsatt forskning

Inkluderingsbegreppet är idag ett mycket omdiskuterat begrepp och det finns olika uppfattningar om vad det innebär. Utifrån det synsätt som jag anser att begreppet inkludering betyder, är att olikheter ska ses som en tillgång och inte som ett problem. Undervisningen bör anpassas till alla elevers olika förutsättningar och utifrån detta synsätt finns det ett stort behov av framtida studier.

En studie rörande skolmiljön och hos olika socio etniska grupper, är av stort intresse i dagens tilltagande segregerade multikulturella samhälle.

Det som också är av intresse är att göra en studie utifrån hur en kartläggning och ett åtgärdsprogram kan utföras i en klassrumsstruktur och hur den kan komma att se ut?

Hur kan vi ta hänsyn till olika elevers mångfald och därmed inte betrakta individuella olikheter såsom problem, utan som möjligheter till att berika lärandet? Idag finns det många elever som har språkliga bakgrunder, hur kan vi med hänsyn taget till detta förbättra och berika lärandet i klassrummet?

11. Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.). (2009). Epilog. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.341-345). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 11-16) Lund: Studentlitteratur.
- Allodi, M.W. (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory - based instrument. *Learning Environments Research, 10*(3), 157-175.
- Björck Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2 007). (s.8-15). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenqvist, J.(2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C. & Björck Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s.8-15). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi? i Forskning i fokus nr 28*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patterson, J.L, Connolly, M.C., & Ritter, S.A. (2009). Restructuring the Inclusion Classroom to Facilitate Differentiated Instruction. *Middle school journal* (0094-0771) volume 41 iss: 1 s 46-52.
- Persson, B & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Salamancadeklarationen och Salamanca + 10 (2006). Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Edita.
- Skolverket. (2012). *Forskning för skolan. Inkluderande skola – för rätten till en meningsfull skolgång*. Stockholm: Skolverket <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/nyhetsbrev/2,5111...inkluderande-skola-for-ratten-till-en-meningsfull-skolgang-1,173803> (Hämtat 2013-02-27).

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund; Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet Sverige. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008). *Riktlinjer för inkludering: att garantera tillgång till utbildning för alla*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Säljö, R. (2010). *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

Bilagor

Bilaga 1

Hej

Mitt namn är Jannike Nejman Tsarfati, jag arbetar som lärare i åk F-2 på
XXXXXXXXXX.

Jag utbildar mig nu sista terminen till Specialpedagog på Pedagogen i Göteborg. Just nu håller jag på att skriva en Magister uppsats som handlar om "Hur inkluderingsprocesser framträder i den dagliga verksamheten?". Jag kommer därför att göra observationer i Er klass, vid några tillfällen under våren.

Jag kommer inte att göra observationer av enskilda barn utan alla observationerna gör jag i verksamheten. Jag kommer inte att använda mig av barnen eller lärarens namn. Allt som jag kommer att redovisa kommer att vara avkodat. Ingen information kommer att offentliggöras som kan avslöja personlig identitet.

Om ni har några frågor kan ni ringa mig på XXXXXXXXXX

Med vänlig hälsning
Jannike Nejman Tsarfati

Bilaga 2

Hur ser du på ditt arbete utifrån ett inkluderande perspektiv?

Hur känner du att du främjar elevens lärande och intresse?

Du sa en sak som jag uppmärksammade och hur tänkte du? Tycker att det var väldigt bra.
Jag förstår att du inte vill visa hur du har löst din uppgift, men du ska inte bli arg för att han vill se hur man löser det utan du vet att den som förlorar på att skriva av är ju han då han inte förstår uppgiften alls. Du ska vara stolt över att du kan lösa den, och ibland är det bra om man kan hjälpa varandra.

Hur upplever du lektionspassen? Hur skulle du sett att de var upplagda?

Värdefulla resurser till stöd för inkluderingstanken?

Uppmuntras elever till delaktighet och lärande genom samarbete?

Vad tycker du är det största hindret för inkludering?

Eleven

Kan ni berätta för mig hur det är i en skola när alla får vara med?

Beröm tunneln? Hur känns det?

Observations resultat samma till elev/lärare